

Marc Hooghe
Tim Reeskens
Dimokritos Kavadias
Ellen Claes

Determinanten van burgerschapsvorming bij jongeren.

Een internationaal vergelijkend perspectief naar
kiesintenties bij 14-jarigen.

*Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor Onderwijskunde
en Opvoedkunde, 84(4), 2007, 259-276.*

Abstract

In dit artikel gaan we na welk effect burgerschapsvorming via de school heeft op de bereidheid deel te nemen aan verkiezingen. De analyse is gebaseerd op het IEA-onderzoek over burgerschapsvorming (met 88.992 14-jarige respondenten in 27 landen). Door het gebruik van multilevelmodellen kunnen we een onderscheid maken tussen effecten op individueel niveau, school- en landenniveau. Op individueel niveau worden de hypothesen bevestigd over de effecten van gender, socio-economische status, burgerschapsvorming, het algemene participatieklimaat in de school en de aanwezigheid van een open klasklimaat en de socio-economische status van de leerling. Op schoolniveau tonen de analyses geen significante effecten aan van bijkomende inspanningen op het vlak van burgerschapsvorming. Op landenniveau waren verschillende variabelen die wel een effect hebben op de verkiezingsopkomst bij volwassenen niet significant gerelateerd aan de toekomstige stembereidheid bij jongeren. Onze conclusie is dan ook dat zowel burgerschapsvorming als het schoolklimaat een effect hebben op de kiesintentie van jongeren; de vorm waarin burgerschapsvorming wordt gegeven vertoont geen significant verband met de bereidheid te gaan stemmen.

1. Inleiding

De afgelopen jaren is de aandacht voor burgerschapsvorming¹ in het onderwijs sterk toegenomen. Dat is het geval in Nederland, waar de Onderwijsraad in een advies er voor pleit om de inspanningen voor de verwerving van het politiek burgerschap te intensifiëren (Onderwijsraad 2003). Ook in Vlaanderen wordt met name in het Participatiedecreet uit 2004 gewezen op de verantwoordelijkheid van het onderwijs voor de bevordering van democratisch burgerschap (Claes & Hooghe 2006). Vlaanderen en Nederland zijn hiermee zeker geen uitzonderingen: in Groot-Brittannië, Duitsland, Frankrijk of de Verenigde Staten kunnen we een verhoogde belangstelling voor de burgerschapsvorming in het onderwijs optekenen.

Die hernieuwde belangstelling heeft natuurlijk alles te maken met wat door velen aanzien wordt als de problematische relatie tussen jongere leeftijdsgroepen en het functioneren van het politiek systeem. Volgens verschillende recente studies kan de waargenomen daling in de verkiezingsopkomst in een aantal liberale democratieën vooral toegeschreven worden aan de jongere generaties (Blais, Gidengil & Nevitte 2004; Franklin 2004; Rubenson et al. 2004). Terwijl oudere generaties grotendeels trouw hun stem blijven uitbrengen, blijkt dat de nieuwe kiesgerechtigde burgers minder vaak naar de stembus trekken, ondanks een aantal inspanningen om hen ervan te overtuigen zich in te schrijven als kiezer of zich naar het stemhokje te begeven (O'Toole et al. 2003; Green & Gerbner 2004; Macedo et al. 2005). Ook voor Nederland zijn er een aantal aanwijzingen dat politieke interesse met name bij jongere leeftijdsgroepen zou dalen (Dekker & Hooghe 2003).

Het feit dat 20-jarigen minder geneigd zijn te gaan stemmen dan 40-jarigen is op zichzelf niet verrassend te noemen. Zoals de meeste andere vormen van politieke participatie is deelnemen aan verkiezingen curvilineair gerelateerd aan leeftijd, waarbij de leeftijdsgroep tussen 35 en 54 jaar het meest actief is. Wat echter verrassender en ook verontrustend is, is het gegeven dat de jonge kiezers aan het begin van de 21^{ste} eeuw minder geneigd zijn te gaan stemmen dan jongeren dat waren twee tot drie decennia terug (Putnam 2000).

Deze lagere opkomstniveaus laten ons toe nu reeds te voorspellen dat de algemene verkiezingsopkomst zal blijven dalen in de komende decennia. Plutzer (2002) toont immers vrij succesvol aan dat stemmen een gewoonte is die vroeg in de levenscyclus opgenomen wordt. Diegenen die niet deelnamen aan de verkiezingen de eerste keer dat ze kiesgerechtigd

¹ Burgerschapsvorming heeft in deze paper eerder betrekking op de individuele Bildung van de leerling. De school inspanningen die we later gaan bespreken gaan we dan ook bekijken als een determinant van die burgerschapsvorming.

zijn, blijven ook bij toekomstige verkiezingen vasthouden aan deze passieve gewoonte. Plutzer stelt dan ook dat stemmen moet beschouwd worden als een zaak van inertie: eens je de gewoonte van het stemmen hebt verworven vereist het een relatief geringe inspanning om te blijven stemmen bij elke volgende verkiezing. Voor diegenen die de gewoonte van het stemmen nog niet hebben verworven is de meest eenvoudige oplossing telkens opnieuw afwezig blijven bij de volgende verkiezingen.

Deze en andere vaststellingen zorgen er voor dat er tegenwoordig heel wat van scholen verwacht wordt bij de voorbereiding van het democratisch burgerschap (Sociaal en Cultureel Planbureau 2005). Scholen en onderwijsinstellingen in het algemeen lijken immers ideaal geplaatst om deze maatschappelijke opdracht te vervullen omdat ze alle lagen van de adolescentie bevolking omvatten en bereiken. Een vraag die hierbij echter vaak over het hoofd wordt gezien is of scholen effectief deze opdracht kunnen waarmaken: leidt een intensieve vorm van burgerschapsvorming op school inderdaad tot een betere relatie tussen de jongere bevolkingsgroepen en het democratisch politiek systeem? Of zijn andere factoren zoals individuele kenmerken, gezinsfactoren, Peergroup en/of nationale veel belangrijker als het om deze relatie gaat? In dit artikel willen we dan ook de vraag behandelen naar de mogelijke effecten van burgerschapsvorming via het onderwijs op de kiesintentie bij jongeren. Of nog: bevorderen lessen over politieke thema's of een democratisch schoolhouden jongeren hun geneigdheid om te gaan stemmen of blijken eerder andere factoren doorslaggevend in dit verband?

We begeven ons met deze vraag op het vlak van de onafhankelijke variabele in de klassieke discussie omtrent de rol van de school op het vlak van politieke socialisatie en sociaal-morele opvoeding in het algemeen. Durkheim (1973) wees al op de cruciale en duidelijk gespecificeerde functie van de school in het creëren van nieuwe morele wezens, gevormd naar de noden van de maatschappij. Naast die directe aanpak van karakterontwikkeling via scholing die we terugvinden bij Durkheim, moeten we ook wijzen op de meer indirecte aanpak, die door auteurs als Dewey of Kohlberg wordt bepleit (Solomon et al. 2001). Zij belichten het belang van sociale interactie en van het vigerende moreel discours, die samengaan met een open en democratisch schoolklimaat, voor de vorming van maatschappelijk verantwoordelijke jongeren (Dewey 1966).

Als afhankelijke variabele in onze analyse opteren we voor de intentie om deel te nemen aan verkiezingen. We doen dat, enerzijds omdat er juist over de deelname van verkiezingen van jongeren, een grote mate van bezorgdheid heerst. Ten tweede zien we dat in verschillende opvattingen over democratie, telkens het deelnemen aan verkiezingen verschijnt als essentiële burgerschapsdaad (Verba et al. 1995). Men kan dan ook stellen dat het hier om een consensuswaarde gaat en als dusdanig kunnen we verwachten dat het onderwijs inderdaad bijdraagt tot het realiseren van deze doelstelling. Ten derde gaat het hier om een bijzonder relevante variabele, die ook vaak gebruikt wordt in onderzoek rond politieke socialisatie. Uit empirisch onderzoek blijkt immers dat de bereidheid te gaan stemmen deel uitmaakt van een ruimere cluster van pro-sociale waarden en intenties. Bereidheid tot sociale hulpverlening of het deelnemen aan vrijwilligerswerk blijken sterk te correleren met deze attitude (Staub 1979; Higgins et al 1984). Gelijkaardige studies tonen trouwens ook aan dat gemeenschapsdienst of het deelnemen aan scholierenparlementen en dergelijke, tijdens de jeugdijaren, geassocieerd kan worden met een levenslang maatschappelijke engagement dat ook het gaan stemmen, het vertrouwen in de overheid en de betrokkenheid bij vrijwilligersorganisaties ten goede komt (Verba, Schlozman & Brady 1995; Younnis et al 1997).

Wanneer we meer inzicht verwerven in de impact van burgerschapsvorming via de school op de kiesintenties bij jongeren, dan wordt het dus mogelijk een blik in de toekomst te werpen. We kunnen er immers van uitgaan dat de initiële houding ten aanzien van het electorale proces voor een flink stuk zal worden bestendigd naarmate deze groep ouder wordt (Hooghe 2004). In verschillende landen werden reeds grootschalige initiatieven genomen om jongeren er toe aan te zetten meer politieke belangstelling te ontwikkelen en actiever deel te nemen aan het politieke besluitvormingsproces (Green & Gerbner 2004). Ook in Nederland zien we dat zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs steeds meer aandacht gaat naar burgerschapsvorming. In diverse toespraken en beleidsbrieven gaf minister van onderwijs M. van der Hoeven reeds te kennen dat ze burgerschapsvorming ziet als een belangrijke opdracht voor de scholen (van der Hoeven 2004). De minister volgt hiermee het advies van de Nederlandse Onderwijsraad over burgerschap binnen het onderwijs. Uit dit document blijkt dat zowel mensen uit het onderwijsveld als uit de politieke en maatschappelijke wereld het eens zijn over een formele (maar ook informele) verankering van burgerschapsopvoeding voor het basis en het voortgezet en beroepsonderwijs. Uit die aanbevelingen wordt duidelijk dat men voor het basisonderwijs de nadruk van de burgerschapsvorming op het microniveau op schoolburgerschap (participeren op school) wil zien liggen. Voor het beroepsonderwijs

blijft dit schoolburgerschap belangrijk, maar zou er volgens het advies ook aandacht moeten besteed worden aan het maatschappelijk burgerschap (inzetten voor de maatschappij). In de tweede fase van het havo en vwo, ten slotte, gaat de aandacht eerder uit naar de voorbereiding voor het democratisch burgerschap (Onderwijsraad 2003). Voor het Vlaams onderwijs werd burgerschapsvorming ingeschreven als onderdeel van de vakoverschrijdende eindtermen. Tevens werden diverse participatieorganen verplicht ingevoerd, met de bedoeling jongeren via de totstandkoming van een participatieve schoolomgeving beter voor te bereiden op een democratische besluitvormingscultuur (Claes & Hooghe 2006). Het huidige beschikbare onderzoek geeft echter nog geen mogelijkheid om te stellen of al deze inspanningen effectief zijn en of ze wel degelijk de bereidheid aanwakkeren om actief deel te nemen aan het politieke en maatschappelijk proces, bijvoorbeeld door deel te nemen aan verkiezingen.

In dit artikel willen we dan ook nagaan of initiatieven tot burgerschapsvorming in het onderwijs inderdaad een positieve invloed hebben op de bereidheid van jongeren om te gaan stemmen en of de recente aandacht voor het verspreiden van democratische waarden via de schoolcontext terecht is. Wij maken hiervoor gebruik van de IEA-studie naar de effecten van burgerschapsvorming via de school ("Civic Education") die in 1999 werd uitgevoerd in 28 landen.

We geven eerst een overzicht van de meest recente literatuur over de invloed van het onderwijs en andere determinanten van burgerschapsvorming zoals het gezin, de vriendenkring, het land waarin de jongeren wonen op hun politieke socialisatie. Vervolgens presenteren we de hieruit afgeleide hypothesen. Deze hypothesen hebben zowel betrekking op determinanten op individueel niveau, schoolkarakteristieken als op eigenschappen van het politiek systeem. Eerder studies laten immers zien dat burgerschapsvorming wordt beïnvloed door verschillende typen factoren. We onderkennen dus in volgende paragraaf dat politieke socialisatie het resultaat is van veel verschillende factoren, zodat het weinig zinvol is de analyse louter tot schoolfactoren te beperken. Hierop volgend presenteren we de belangrijkste afhankelijke en onafhankelijke variabelen die ingevoegd zullen worden in onze multilevelanalyse. Daarna geven we meer informatie over onze dataset en de analysemethode die het meest geschikt is voor onze onderzoeksvraag, in casu een multilevel binair logistische regressieanalyse. In het laatste gedeelte bespreken we de resultaten van onze analyses en we besluiten met enkele reflecties over de theoretische en pedagogische relevantie van onze bevindingen.

2. Determinanten van burgerschapsvorming

De toenemende bezorgdheid over een mogelijke daling van de maatschappelijke betrokkenheid en de politieke participatie in de Westerse samenlevingen heeft de afgelopen jaren geleid tot een vernieuwde interesse in het onderzoek naar politieke socialisatie en burgerschapsvorming (Galston 2001; Shapiro 2004; Stolle & Hooghe 2005). In al deze onderzoeken samen werd het belang van verschillende actoren in het socialisatie proces onderkent: individuele kenmerken van de leerling, gezins-, peer-group-, school- en sociaal politieke (nationale) factoren. Alle factoren zullen hieronder een voor een behandeld worden.

2.1 Leerlingen factoren

Politieke socialisatie en burgerschapsvorming kunnen we ogenschijnlijk niet loskoppelen van een aantal individuele kenmerken. Uit studies die zich focussen op de politieke socialisatie van volwassenen, bleek immers al dat volwassenen die een hoge sociale status bezitten ook meer politieke kennis bezitten en dat die politieke kennis belangrijk is als het op stemmen aankomt. (Zo kunnen personen met een hoge politieke kennis de verkiezingsonderwerpen beter vatten en dus ook een bewustere keuze maken.) (Delli Carinini & Keeter 1996) Ook in onderzoek naar jeugdsocialisatie blijkt dit individuele kenmerk doorslaggevend: kinderen die niet plannen om verder te studeren en hiervoor weinig middelen van thuis uit meekrijgen en dus laag scoren op de SES (Sociaal en Economische status) schaal blijken een lagere politieke kennis te hebben en hiermee samenhangend zijn ze dus ook minder geneigd om te gaan stemmen in hun latere leven (Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg & Hahn 2001; Torney Puerta 2002).

Een ander kenmerk dat op het individuele niveau in tal van onderzoeken rond politieke socialisatie en burgerschapsvorming naar voor komt is het geslacht van de respondent. De analyse van Stolle en Hooghe (2004) bijvoorbeeld heeft aangetoond dat ook onder jongeren traditionele sekserollen met betrekking tot vormen van politieke interesse en participatie relatief hardnekkig zijn. Jennings en Niemi tonen immers ook aan dat vrouwen in het algemeen minder geïnteresseerd zijn in de politiek. Hoewel de kloof tijdens de adolescentie niet zo groot is, blijkt ze in latere jaren toe te nemen. Bij de mannen stijgt de politieke interesse dus, maar bij de vrouwen blijft de interesse even groot ten opzichte van het middelbaar onderwijs. Vrouwen blijken ook minder 'politiek zelfvertrouwen' te hebben dan mannen en lijken eveneens niet erg politiek betrokken (Jennings & Niemi 1981) . Andere

onderzoeken merken ook op dat meisjes al vanaf hun adolescentie minder geïnteresseerd zijn in politiek. Zij benaderen politiek eerder vertrekkend vanuit interesse voor politieke figuren, terwijl jongens meer aandacht lijken te besteden aan politieke idealen (Hyman 1959).

Tot slot wijzen we ook op de impact van de tijdbesteding van de jongeren. Als er veel tijd buiten besteed wordt op een schooldag ('s avonds), kunnen we in navolging van een WHO onderzoek stellen dat dit kan wijzen op risicovol anti-sociaal gedrag. Dit kan beschouwd worden als een indicator voor een zekere afstand van het schools gebeuren en zal vooral leiden tot desinteresse ook als het om stemmen gaat. (Currie, Hurrelmann, Setterobotte, Smith & Todd, 2000).

Naast de factoren die we kunnen toeschrijven aan het individu, zijn er ook een aantal belangrijke factoren te onderkennen op het familiaal vlak die in een invloed op de kiesintentie van jongeren resulteren..

2.2. Gezinsfactoren

In het onderzoek naar de prosociale ontwikkeling van een adolescent tot potentiële kiezer, kunnen we niet voorbijgaan aan de invloed van de thuisomgeving. Er is immers reeds aangetoond dat een intergenerationele overdracht van attitudes en gedragspatronen een erg groot effect kan hebben. Ouders die actief betrokken zijn bij het politieke gebeuren, zullen over het algemeen een positieve invloed uitoefenen op de participatieniveaus en de politieke kennis van hun kinderen (Nieuwbeerta & Wittebrood 1995). Tot op zekere hoogte impliceert deze bevinding dat bestaande ongelijkheden in politieke participatie en kennis overgedragen worden over de generaties heen: ouders die een hoge socio-economische status hebben zijn doorgaans actiever in de politiek en in het sociale leven. Bijgevolg zullen zij ook vaker kinderen hebben met grotendeels dezelfde karakteristieken en dezelfde interesses (Jennings & Niemi 1981; Jennings & Stoker 2004). In onze latere analyses nemen we deze bevinding mee.

2.3. Peer factoren

Een derde bron van politieke socialisatie is de niet-schoolse participatie van jongeren (Stolle & Hooghe 2004). Het lidmaatschap van jeugdorganisaties en de interactie met vrienden en met de *peer group* in het algemeen, zullen een zeker effect hebben op de waardepatronen van jongeren. Zoals we bij de individuele factoren al aangeraakt hebben kan deze interactie met leeftijdsgenoten zowel positieve als negatieve consequenties hebben voor de kiesintentie van jongeren. Een vriendencultuur waar successen op school niet worden geapprecieerd en waar

er vooral teruggevallen wordt op het rondhangen op straat blijkt te leiden tot zeer lage kiesintentieniveaus (Torney-Puerta 2001). Aan de andere kant zijn er ook veel positieve effecten te onderkennen van jongeren die samen werken. Jongeren die samen aan projecten werken in hun vrije tijd hebben meer kans om zich ook in het later leven in te laten met maatschappelijke projecten en zijn tevens meer politiek betrokken, wat dan ook leidt tot een verhoogde kiesintentie (Roker & Eden 2002). Deze factoren moeten we onderkennen omdat we kunnen aannemen dat de invloed van deze autonome jeugdcultuur de afgelopen decennia systematisch aan belang heeft gewonnen (Tillekens 1990).

2.4. School(f)actoren

Terwijl in de jaren 1960-70 het onderzoek rond socialisatie vooral aandacht besteedde aan de overdracht van politieke oriëntaties van de ouderlijke generatie naar de jongere generaties, schenkt het huidige onderzoek in toenemende mate aandacht aan de manier waarop jongeren onderscheiden patronen van betrokkenheid ontwikkelen die niet louter replica's zijn van de patronen die verkozen worden door de generatie van hun ouders. Van bijzonder belang in dit verband is de studie van Niemi en Junn (1998), die aantoont dat programma's voor burgerschapsvorming in het onderwijs wel degelijk een effect kunnen hebben op de politieke attitudes van leerlingen. Ze tonen bovendien aan dat deze effecten niet alleen significant zijn, maar ook persistent zodat kan worden aangenomen dat initiatieven voor burgerschapsvorming wel degelijk een blijvende impact kunnen hebben. Voor wat Nederland betreft, wijst het onderzoek van Karin Wittebrood op duidelijke socialisatie-effecten, zowel vanwege de schoolomgeving (door lessen burgerschapsvorming), als vanwege het ouderlijk milieu dat hierboven reeds werd besproken (Wittebrood 1994; Nieuwbeerta & Wittebrood 1995).

Binnen de internationale literatuur is er echter een sterke onenigheid over de vraag welke ervaringen het belangrijkste zijn in het onderwijs: de cognitieve elementen die voorgeschoteld worden in de traditionele vormen van 'civic education'; het 'verborgen curriculum' zoals dat in de praktijk ervaren wordt in de klas; de schoolcultuur en het schoolklimaat; of eerder de actieve betrokkenheid van jongeren in alle mogelijke vormen van gemeenschapsprojecten (Smith 1999; Morgan & Streb 2001; Flanagan 2003). Deze polemiek heeft echter vooral te maken met het onderscheid tussen de directe en de indirecte aanpak van burgerschapsopvoeding die we in de inleiding reeds aanhaalden. De onderzoeksliteratuur hieromtrent geeft ook geen eenduidig beeld over de effecten van de traditionele (directe) en

de indirecte aanpak, ook omdat beide vaak samen aangeboden worden. Het onderzoek van Angell (1991) bevoorbeeld, toonde aan dat er bepaalde democratische klascondities waren (zoals vrije meningsmogelijkheid, respect voor verschillende meningen,...) die democratisch burgerschap onder studenten promootte (Angell 1991). Hiermee vond hij bewijs voor de Deweyaanse indirecte burgerschapsopvoeding in schoolcontext (Solomon et al. 2001). Andere onderzoeken wijzen er dan weer op dat ook de directe aanpak (gebaseerd op de Durkheims werk) positief kan gevaluteerd worden (Globe & Brooks 1983). Voor een overzicht van een groot aantal onderzoeken over deze schijnbare tweedeling verwijzen we naar de het werk van Solomon e.a. "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development."

Uit al deze onderzoeken blijkt echter wel duidelijk dat de schoolomgeving zelf ook een socialiserende actor is (Niemi & Junn 1998; van Braak & Kavadias 2005). Terwijl in de jaren zeventig en tachtig van de 20^{ste} eeuw een zeker scepticisme heerste over de mogelijke effecten van burgerschapsvorming, zien we in de meest recente literatuur dat er duidelijke aanwijzingen zijn voor het daadwerkelijk optreden van deze effecten. Diverse studies tonen aan dat burgerschapsvorming op school sterke effecten kan hebben, hoewel we hierbij moeten opmerken dat deze resultaten doorgaans sterker zijn voor politieke kennis dan voor politieke attitudes (Galston 2004). Deze ogenschijnlijk tegenstrijdige bevindingen kunnen in verband gebracht worden met het feit dat de inhoud van de cursussen burgerschapsvorming sterk is veranderd de afgelopen drie decennia. Zoals hierboven al gesteld kan men burgerschapsopvoeding direct of indirect aanpakken. Een relatief klassiek onderzoeksresultaat van Hartshorne en May liet zien dat de directe kennisoverdracht met betrekking tot burgerschapsvorming weinig effectief was, en deze studie leidde er dan ook toe dat deze klassieke vorm van burgerschapsvorming aan belang verloor in het Amerikaanse onderwijs. Hun conclusies over het belang van een democratisch schoolklimaat, daarentegen, hadden veel minder aanpak op de concrete pedagogische praktijk in de Verenigde Staten (Solomon et al. 2001). De afgelopen drie decennia krijgt deze manier van burgerschapsopvoeding echter wel de aandacht die ze verdient.

Terwijl in het verleden de nadruk vooral lag op klasse-gerelateerd en eenzijdig cognitief gericht onderwijs over politieke kennis en nationale geschiedenis, is burgerschapsvorming in toenemende mate geëvolueerd naar een praktijkgericht onderricht, waarbij de nadruk is komen te liggen op verschillende vormen van maatschappelijke betrokkenheid. Een goed voorbeeld van een dergelijke indirecte aanpak vinden we bij Higgins, Power en Kohlberg

(1984). Zij startten de 'Just community' programma's op: programma's die uiteindelijk uitgaan van een participatieve democratische aanpak binnen de schoolmuren. Elke student krijgt er een stem en leerkrachten krijgen er eerder de rol van medewerker en gids toebedeeld. De 'Just community'-benadring lijkt ook effectief, want uit evaluatie-studies blijkt dat de studenten van de deelnemende scholen significante vooruitgang vertonen op het vlak van het moreel redeneren. Ze hebben een beter zicht op goed en kwaad en zijn ook beter voorbereid om verantwoordelijkheid op te nemen in de maatschappij (Kohlberg & Higgings 1987). Bovendien wordt ook door andere auteurs aangetoond dat programma's die gebaseerd zijn op vrijwillige inzet buiten de schoolcontext, een duidelijk effect hebben op de latere participatieniveaus van leerlingen (Metz, McLellan & Youniss, 2003).

Torney-Purta (2004) benadrukt dat formele burgerschapsvorming niet noodzakelijk de belangrijkste determinant vormt van democratische attitudes onder jongeren. Volgens haar is de aanwezigheid van een open klasklimaat (*open classroom climate*) binnen de school veel belangrijker. Torney-Purta stelt dat een schoolklimaat waarin studenten aangemoedigd worden om hun mening te uiten, om deel te nemen aan discussies en om deel te nemen aan beslissingen over het schoolbeleid, een positief effect zal hebben op de politieke vaardigheden en participatiemogelijkheden van de leerlingen. In dit opzicht bouwt Torney-Purta voort op Dewey's notie van '*democratic schools*' als een proefterrein voor democratische participatie bij volwassenen.

2.5. Sociaal politieke (nationale) factoren

De hierboven vermelde onderzoeken over politieke socialisatie baseren zich vooral op data binnen afzonderlijke landen en politieke systemen. (voor uitzonderingen: Finkel 2002; Torney-Purta, Barber & Richardson 2004). Deze vormen van onderzoek beperken echter de hypothesen en variabelen die getest kunnen worden, aangezien alle respondenten tot dezelfde samenleving of hetzelfde politieke systeem behoren. We weten echter niet of bevindingen over politieke socialisatie bij Amerikaanse jongeren gegeneraliseerd kunnen worden tot jongeren in andere landen met een heel ander schoolsysteem en een heel andere rekrutering van de schoolbevolking. Daarom is het noodzakelijk om comparatief onderzoek te verrichten en eigenschappen van scholen en landen mee op te nemen in het causale model. De belangrijkste reden om deze stap te zetten is dat we weten dat politieke participatie niet alleen beïnvloed wordt door factoren op het individuele niveau (bijvoorbeeld socio-economische

status, leeftijd, gender, ...), maar ook door nationale kenmerken. Een typisch voorbeeld zou zijn dat in landen met een evenredig kiessysteem (zoals Nederland en België) de opkomst bij verkiezingen significant hoger ligt dan in landen met een meerderheidssysteem (Blais & Dobrzynska 1998; Rose 2004). Sommige landen hanteren ook een systeem waarbij men zich als kiezer moet laten registreren en deze stap zorgt er voor dat de opkomst met name bij jongeren beperkt wordt. Behalve deze verklaringselementen die rechtstreeks verband houden met het kiesrecht en het kiessysteem, zijn er echter ook andere meer algemene landenkenmerken die een invloed kunnen hebben op de opkomstbereidheid. Het democratisch gehalte van de politieke besluitvorming en de stabiliteit van de democratie zouden een positief effect moeten hebben op de opkomstcijfers (Farrell 2001; Norris 2004). Kortom: de deelname aan verkiezingen kan niet sluitend verklaard worden indien we ons beperken tot individuele, gezins, peer en schoolkenmerken. Om tot een meer omvattende verklaring te komen, zullen we ook kenmerken van het politiek systeem in de analyse moeten opnemen (Franklin 2004). Zoals Blais en Dobrzynska (1998, 251) besluiten: “Turnout is likely to be highest in a small, industrialized, densely populated country, where the national lower house election is decisive, voting is compulsory, and the voting age is 21, having a PR system with relatively few parties and a close electoral outcome”.

3. Vergelijkende studie naar determinanten van burgerschapsvorming

3.1. Doel van het onderzoek

Het onderzoek dat we tot dusver besproken hebben geeft vooral het effect van slechts enkele factoren van burgerschapsvorming die we hierboven besproken hebben. In de huidige studie gaan we al de bovenstaande factoren in acht proberen nemen en ons dus ook niet alleen beperken tot het microniveau. De scholen en de nationale context zijn eveneens van groot belang. Ons baserend op de literatuur en vroegere analyses van deze dataset kunnen we een aantal hypotheses ontwikkelen over de aard van de relaties die we verwachten te vinden (Torney-Purta et al. 2001; Torney-Purta, Barber & Richardson 2004; Hooghe & Stolle 2004). Op het individuele niveau kunnen we aannemen dat een academische oriëntatie van de

leerling en de socio-economische status van de ouders een positief effect zullen hebben op de kiesintentie. Ervaringen met burgerschapsvorming zouden eveneens een positief effect moeten hebben op deze attitude. Op schoolniveau verwachten we dat een open klasklimaat en het algemene schoolklimaat democratische waardepatronen bij de leerlingen zullen versterken. Op het niveau van het land laat de literatuur ons toe te veronderstellen dat hoogontwikkelde industriële landen met een stabiele democratische traditie en een proportioneel kiessysteem hogere opkomstcijfers zullen hebben. In die landen zou de bereidheid te gaan stemmen dan ook hoger moeten liggen bij jongeren.

3.2. Data

De *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) is vooral bekend omwille van haar internationale studies naar de effecten van wiskunde-onderwijs (TIMSS) en naar leesbekwaamheid (PIRLS). Wat allicht minder bekend is dat de IEA in 1999 ook een studie heeft uitgevoerd naar de effectiviteit van burgerschapsvorming. Het is enigszins bevreemdend dat momenteel zowel in Nederland als in Vlaanderen volop initiatieven worden genomen ter bevordering van de burgerschapsvorming in het onderwijs, zonder dat hierbij gebruik wordt gemaakt van deze internationale evaluatie-studie. Het is dan ook de ambitie van dit artikel om voor het eerst deze dataset wel ten volle aan te wenden. Methodologisch staan de IEA-studies over het algemeen op een bijzonder hoog niveau, en dat is ook het geval bij deze studie. In totaal werden 93.882 leerlingen uit het derde jaar van het voortgezet onderwijs ondervraagd, terwijl ook hun leerkrachten en de schooldirecties een vragenlijst invulden rond het thema burgerschapsvorming. Het IEA-onderzoek liep in 28 landen, waarvan wij er in dit artikel 27 gebruiken (Hong Kong werd verwijderd omwille van de specifieke politieke en constitutionele positie van dit territorium).

Een aantal resultaten uit de IEA-studie naar burgerschapsvorming werden reeds gepubliceerd (Torney-Purta et al. 2004; Stolle & Hooghe 2004). We vullen dit bestaande onderzoek echter op twee verschillende manieren aan. Ten eerste kunnen we voor het eerst de gehele survey met bijna 90.000 respondenten gebruiken, terwijl in voorgaand onderzoek enkel subsamples gebruikt werden. Dit impliceert dat we de mogelijkheid hebben een meer globaal onderzoek uit te voeren over de ontwikkeling van burgerschapsattitudes, wat zal leiden tot de ontwikkeling van een meer robuuste test van onze hypotheses.

Ten tweede werd in vroegere analyses van deze dataset gebruik gemaakt van eerder conventionele analysemethoden. Deze methoden zijn echter niet geschikt om ‘ingebbede’ data te analyseren: niet alleen werden de leerlingen getest in een klas- en schoolcontext, bovendien

zijn deze scholen op hun beurt ingebed in verschillende politieke systemen. Dergelijke gegroepeerde data kunnen enkel adequaat geanalyseerd worden door middel van een aangepaste multilevelanalyse (Snijder & Bosker 1999), en dit is dan ook de analysemethode die we zullen gebruiken in dit artikel. Door deze analysemethode toe te passen kunnen we een onderscheid maken tussen determinanten op het individuele niveau van de leerling (micro), schooleigenschappen (meso) en karakteristieken van het land waarin de leerlingen leven (macro). Door multilevelanalyse te gebruiken kunnen we komen tot een meer inzichtelijk begrip van de determinanten van kiesintenties bij jongeren. Er moet opgemerkt worden dat het ontwikkelen van een multilevelmodel met drie niveaus met een dataset van 93.882 observaties een aantal restricties oplegt met betrekking tot het specificeren van onze statistische modellen, om het nog niet te hebben over de rekencapaciteit van de computerapparatuur. Zover bekend is dit de eerste keer dat de gehele IEA-dataset geanalyseerd wordt met behulp van de geschikte multilevelmethode. We zullen deze beperkingen verder bespreken in het gedeelte over data en methoden.

Het werken met een dergelijke grote comparatieve dataset heeft uiteraard ook andere beperkingen. Actief burgerschap kan op heel diverse manieren geoperationaliseerd worden, en we stellen daarbij vast dat er onder de 28 IEA-landen niet altijd overeenstemming bestaat over de manier waarop actief burgerschap moet worden ingevuld. Het is echter belangrijk dat de afhankelijke variabele in dit soort onderzoek zo equivalent mogelijk is binnen de onderzoekseenheden. Daarom hebben we ervoor gekozen ons te richten op die vorm van burgerschap die we in alle landen terugvinden, namelijk het deelnemen aan verkiezingen. Het gaat hier uiteraard om een minimale vorm van betrokkenheid, maar het is wel de enige act die in alle onderzochte landen ongeveer dezelfde betekenis heeft. Bovendien stellen we vast dat er met name in Nederland ook heel wat bezorgdheid leeft over de dalende bereidheid deel te nemen aan verkiezingen. Vandaar dat we de kiesintentie als belangrijkste afhankelijke variabele hebben genomen in dit onderzoek, net zoals dat eerder reeds gebeurde in diverse studies rond politieke socialisatie.

Hoewel de IEA-studie nog andere vragen over vormen van politieke participatie bevat (zie Hooghe & Stolle 2004), concentreren we ons in dit artikel tot de deelname aan verkiezingen, juist omwille van de toenemende bezorgdheid over verkiezingsopkomst, met name ook in Nederland. Verder wordt stemmen aanzien als een handeling die een vergelijkbare betekenis heeft in alle 27 geanalyseerde IEA-landen. Aangezien het hier telkens om democratische landen gaat, is de algemene verwachting dat burgers zullen deelnemen aan verkiezingen. Vanuit dit opzicht is stemmen een uniforme handeling die zichzelf gemakkelijk leent tot

comparatieve analyses. Deze vorm van vergelijking is minder evident voor andere vormen van maatschappelijk engagement die opgenomen waren in de IEA-studie. Vrijwillig engagement en het lidmaatschap van politieke partijen of vrijwillige organisaties hebben immers verschillende betekenissen in verschillende landen en daarom zijn deze vormen van participatie minder bruikbaar in comparatief onderzoek (van Deth & Kreutzer 1998).

In onze analyse zullen we dus als afhankelijke variabele terugvallen op de vraag of de adolescent het aannemelijk vindt dat zij/hij zal deelnemen aan verkiezingen zodra zij/hij kiesgerechtigd is. De exacte verwoording van de vraag was: “When you are an adult, what do you expect that you will do? (...) Vote in national elections”. De antwoordmogelijkheden varieerden van “I will certainly not do this” tot “I will certainly do this”. De cijfers in Tabel 1 tonen een aanzienlijke variatie met betrekking tot de antwoordpatronen op deze vraag. In Cyprus en Slovakije zegt meer dan 90 procent van alle respondenten dat ze later zullen deelnemen aan de verkiezingen in hun land. Net het tegenovergestelde patroon vinden we in landen als Bulgarije en Tsjechië waar nauwelijks de helft van de leerlingen zegt dat ze zullen deelnemen aan verkiezingen.

Tabel 1. Bereidheid om deel te nemen aan verkiezingen (IEA, 1999, 14 jarigen)

Land	Ja	Nee	Weet niet	Missing	N
------	----	-----	-----------	---------	---

Australië	74.4	12.7	9.2	3.7	3236
België	61.2	28.1	9.0	1.7	1926
Bulgarije	50.9	36.2	10.7	2.2	2766
Tsjechië	45.6	37.9	16.4	0.1	3035
Chili	69.6	24.2	6.1	0.1	5628
Columbia	84.5	12.8	2.7	0.1	4828
Cyprus	93.8	4.8	1.3	0.1	3078
Zwitserland	59.0	31.9	8.8	0.2	3584
Duitsland	63.0	30.3	6.5	0.1	3616
Denemarken	81.0	8.0	10.1	1.0	3101
Engeland	71.5	17.6	6.6	4.2	2884
Estland	61.1	28.3	10.0	0.5	3394
Finland	81.0	12.6	6.1	0.4	2756
Griekenland	81.9	12.8	5.2	0.2	3425
Hong Kong	71.3	17.6	9.0	2.0	4890
Hongarije	90.4	9.0	0.5	0.1	3138
Italië	70.6	17.2	12.2	0.0	3769
Litouwen	67.2	17.0	15.5	0.3	3404
Letland	63.9	25.6	9.8	0.7	2511
Noorwegen	80.6	12.0	7.0	0.4	3270
Polen	83.6	11.4	4.4	0.6	3355
Portugal	83.5	11.9	3.8	0.8	3223
Roemenië	76.3	16.7	6.9	0.2	2948
Rusland	76.1	16.8	7.0	0.1	2107
Slovakije	90.5	6.6	2.8	0.1	3445
Slovenië	78.8	15.5	5.6	0.1	3051
Zweden	65.8	22.2	11.6	0.3	3025
USA	78.2	14.3	6.2	1.3	2684
Totaal	73.6	18.2	7.4	0.7	92077

Percentage respondentent die willen deelnemen aan verkiezingen eens ze de volwassen leeftijd hebben bereikt. Ja: (very) likely to participate. No: (very) unlikely. Verband tussen land en bereidheid om te gaan stemmen: Pearson χ^2 : 8425.5 (df=81), $p < 0.0001$ (Phi = 0,30). Bron: IEA Civic Education Study 1999.

3.3. Dataverwerking

Bij de selectie van de variabelen op het niveau van de leerlingen, moeten we ons realiseren dat er geen variatie is op het vlak van leeftijd, aangezien alle geënquêteerde leerlingen 14 jaar oud zijn. Vandaar dat eigenlijk alleen geslacht overblijft als puur individueel kenmerk van de respondent. Eerder onderzoek heeft echter reeds aangetoond dat er sterke en aanhoudende genderverschillen aanwezig zijn inzake de politieke attitudes van 14-jarigen (Hooghe & Stolle 2004). Het feit dat jongeren veel tijd buitenshuis doorbrengen (rondhanggedrag) kan beschouwd worden als een indicator voor een zekere afstand tot het schools gebeuren, en ook deze informatie werd daarom opgenomen in onze analyse. Aangezien de IEA-studie geen directe metingen van de socio-economische status (SES) van de ouders bevat, moeten we een

beroep doen op een proxymeting: we construeerden een samengestelde index op basis van drie items: opleidingsniveau van de moeder, opleidingsniveau van de vader en het aantal aanwezige boeken in huis². Ten slotte beschikken we ook over informatie over hoeveel vertrouwen de leerling heeft in haar/zijn vermogen om daadwerkelijk deel te nemen aan het besluitvormingsproces op school. We meten hierdoor met andere woorden een inschatting van het algemene participatieklimaat op school.

Voor het opnemen van de informatie op schoolniveau (het tweede niveau van onze analyse) doen we een beroep op twee verschillende procedures. Ten eerste aggregeren we informatie uit de individuele leerlingenenquêtes tot op het schoolniveau. Die informatie slaat onder meer op het ‘open klasklimaat’, waarin leerlingen het gevoel hebben dat ze aangemoedigd worden te discussiëren en zelf hun mening te vormen. Dezelfde procedure volgen we voor het al dan niet gevolgd hebben van lessen over verkiezingen in het kader van de burgerschapsvorming, de aanwezigheid van een schoolraad, en de gemiddelde socio-economische status van de leerlingen op een school. Deze laatste variabele werd toegevoegd aan het model omdat het klassieke onderzoek van Coleman en Hoffer (1987) heeft aangetoond dat de gemiddelde socio-economische achtergrond van leerlingen een sterk effect heeft op de schoolprestaties van individuele leerlingen, zelfs wanneer er gecontroleerd wordt op de eigen socio-economische status. Tevens hebben we hier de informatie opgenomen over de politieke kennisniveaus van de leerlingen.

Ten tweede gebruikten we informatie uit de bevraging van schooldirecties om schoolkenmerken te reconstrueren. Meer specifiek gaat het daarbij om het soort school (officiëel versus bijzonder onderwijs) en het aantal uren geschiedenis en sociale wetenschappen die de betrokken leerlingen hebben gekregen. Tevens werd aan de directies gevraagd of hun school had deelgenomen aan speciale projecten voor burgerschapsvorming, of de leerkrachten bijzondere bijscholing hadden gevolgd met het oog op het onderwijzen van burgerschapsvorming, en of ‘civic education’ ook aan bod kwam binnen andere cursussen. In dit verband moet wel worden opgemerkt dat de schooldirecties blijkbaar minder aandachtig de enquêtes hebben ingevuld dan de leerlingen zelf. Op dit meetniveau zijn er flink wat

². Deze drie items zijn onderling sterk gecorreleerd en ze vormen een betrouwbare schaal (Cronbach's $\alpha = 0,71$). Alhoewel het gezinsinkomen een belangrijk element is in het onderzoek naar socio-economische status, werd dit item niet opgenomen in de IEA-studie. In veel landen beschouwt men het immers als onetisch om 14-jarigen te bevragen over het inkomen van hun ouders. Verder blijkt dat de adolescenten doorgaans ook geen goed idee hebben over het inkomen van hun ouders. Daarom gebruiken we alleen deze drie items als een proxymeting voor socio-economische status.

‘missing values’, zodat het totaal aantal cases in onze analyses daalt door de opname van deze schoolvariabelen.

Op het landenniveau (derde niveau) hebben we variabelen verzameld waarvan kan worden verondersteld dat zij een effect hebben op de verkiezingsdeelname bij volwassenen. Onder deze variabelen vernoemen we karakteristieken van het verkiezingssysteem en de graad van politieke competitie in de verkiezingen die het dichtst bij ons observatiepunt in 1999 zijn gelegen (Farrel 2001; Franklin 2004). We hebben ook metingen opgenomen in verband met het economische ontwikkelingsniveau (bruto nationaal product per hoofd van de bevolking, Gini-coëfficiënt als meting van economische ongelijkheid, de Human Development Index). De Freedom House Index en de Corruption Index geven informatie, resp. over de basisvrijheden in een samenleving en de inschatting van de corruptiegraad in een land. Tevens werden een aantal variabelen opgenomen uit het comparatieve democratie-onderzoek dat vooral aan de universiteit van Maryland wordt verricht (Marshall & Jagers 2002). De variabelen ‘open beleid’, ‘stabiele democratie’ en ‘politieke competitie’ weerspiegelen resp. de openheid van het politiek systeem, het aantal jaren democratie dat het land heeft gekend, en de mate van open politieke competitie. Tabel 2 bevat een overzicht van al onze onafhankelijke variabelen.

Tabel 2. Onafhankelijke variabelen in de analyse

		Min	Max	Gemm.	Missing	n
<i>Individueel niveau (1)</i>	Gender	0 (jongen)	1 (meisje)	0.52	716	88169
	Socio-economische status (SES)	1	20	11.87	9313	79572
	Tijd besteed buitenshuis	1	4	2.63	1844	87041
	Vertrouwen in schoolparticipatie	7.00	28.00	21.52	7831	81054
<i>Schoolniveau: geaggregeerd van respondenten (2a)</i>	Open klasklimaat	11.53	27.00	20.17	2586	86299
	Politieke kennis	67.62	148.04	100.24	2521	86364
	Geleerd over verkiezingen	0	0.98	0.56	4227	84658
	Aanwezigheid van een schoolraad	0	0.97	0.30	15471	73414
<i>Schoolniveau: Informatie van schooldirecties (2b)</i>	Gemiddelde SES van de leerlingen	3	20	11.90	2586	86299
	Schooltype	1 (bijzonder)	2 (officieel)	1.20	11730	77155
	Aantal uren geschiedenis	1	4	2.24	19565	69320
	Aantal uren sociale wetenschappen	1	4	2.07	27096	61789
	Projecten burgerschapsvorming?	1 (nee)	2 (ja)	1.26	8211	80674
	Leerkrachten specialiseren in burgerschapsvorming?	1 (nee)	2 (ja)	1.63	15173	73712
<i>Nationaal niveau (3)</i>	Burgerschapsvorming in andere vakken?	1 (nee)	2 (ja)	1.76	15125	73760
	Gini (gemiddelde 1997-2000)	24.40	57.60	34.86	3106	85779
	Human Development Index (1999)	0.79	0.96	0.89	0	88885
	Corruption Index (1999)	2.40	10.00	6.03	0	88885
	Freedom House Index (1999)	1	6	1.44	0	88885
	BNP/inwoner, in US dollar (1999)	1181	41974	14,286	0	88885
	Politieke competitie	6	10	9.42	0	88885
	Stabiele democratie	7	10	9.39	0	88885
Open beleid	6	10	9.31	0	88885	
Aantal jaren stabiele democratie	1 (jaar)	154 (jaren)	35.41	0	88885	

Variabelen van niveaus 1 en 2a zijn gebaseerd op de respondenten van de IEA Civic Education Survey (1999). Variabelen van niveau 2b zijn gebaseerd op de antwoorden van de schooldirecties. Variabelen van niveau 3 zijn afkomstig van diverse bronnen: Corruption Index: Transparency International; Freedom House Index: Freedom House; GNP/capita: UNDP rapporten; Politieke competitie, open beleid en stabiele democratie: Polity Data Archive, University of Maryland.

Om onze analysemethode goed te begrijpen is het belangrijk erop te wijzen dat deze IEA-survey zorgt voor ‘ingebiede’ (*nested*) data. Leerlingen werden bevraagd in scholen die op hun beurt deel uitmaken van verschillende politieke systemen. De structuur van de dataset impliceert dat alleen een multilevelanalyse kan gebruikt worden als valide methode om de effecten op de verschillende niveaus van elkaar te onderscheiden. Wanneer deze analysemethode niet gebruikt zou worden, door bijvoorbeeld terug te vallen op meer conventionele analysemethoden, dan lopen we het risico dat we geen samenstellingseffecten terugvinden. Scholen variëren sterk met betrekking tot de samenstelling van hun leerlingenkörper, terwijl de nationale steekproeven sterk verschillen met betrekking tot de samenstelling van de scholen die werden opgenomen in het IEA-onderzoek. Bij het gebruik van een *single level* analysemethode, is het mogelijk dat een effect wordt toegeschreven aan bijvoorbeeld het schoolniveau terwijl de echte verklaring voor het geobserveerde verschil kan zijn dat deze specifieke school eerder geneigd is om studenten met een heel specifieke achtergrond aan te trekken. Wat in feite een *composition effect* is zou op deze manier toegeschreven kunnen worden aan het verkeerde niveau. Om dergelijke foute conclusies te

vermijden moeten we dan ook een beroep doen op een multilevelmodel (Burstein 1980; Snijders & Bosker 1999; van den Noortgate, Opdenakker & Ongena 2005).

Omdat we geïnteresseerd zijn in een nominale afhankelijke variabele (de bereidheid om te gaan stemmen) met slechts twee mogelijke resultaten (ja en neen) hebben we een logistisch multilevelmodel geschat met de GLIMMIX-macro in SAS waarin we mogelijke effecten op het niveau van de school en op het niveau van het politieke systeem mee in rekening nemen (Singer 1998). Er moet echter op gewezen worden dat in modellen I en II alle variabelen simultaan in het model konden worden gebracht. Het is echter onmogelijk om dezelfde procedure te volgen voor modellen III en IV vanwege het beperkt aantal cases op het school- en het nationale niveau. Het beperkt aantal cases (27 op landenniveau) laat ons niet toe een groot aantal onafhankelijke variabelen tegelijkertijd te testen. Het “kleine n probleem” verhindert ons om alle variabelen simultaan in het model op te nemen (Kittel 1999). Daarom zijn in de modellen III en IV de variabelen afzonderlijk getest en zijn ze vervolgens vergeleken met betrekking tot hun effect op de afhankelijke variabele.

Onze analyse volgt een aantal stappen. Ten eerste werd een “nulmodel” geschat dat het mogelijk maakt een onderscheid te maken tussen de varianties in de afhankelijke variabele op de verschillende analyseniveaus (studenten, scholen en landen in ons geval). Op basis van de onderscheiden varianties kunnen we voor elk niveau de intraclasscorrelatie schatten. Deze intraclasscorrelatie (of variance partition coefficients) geeft een aanduiding van de globale school- en landeneffecten.

Model I controleert voor de verschillende aspecten van de sociale achtergrond van de studenten (niveau-1 variabelen). In Model II voegen we de geaggregeerde schoolvariabelen toe die opgesteld werden op basis van de antwoorden van de leerlingen (niveau-2a). Vervolgens, in Model III, voegen we informatie toe die verkregen is op basis van de schoolvragenlijst (niveau-2b). Ten slotte, in Model IV, hebben we ook de variabelen met betrekking tot het politieke systeem toegevoegd (niveau-3).

4. Resultaten

De resultaten van de eerste reeks analyses worden samengevat in Tabel 3. De nulmodellen in deze tabel voorzien schattingen van de varianties geassocieerd met de landen en de scholen³. De intraclasscorrelatie duidt op een schatting van het aandeel variantie geassocieerd met het niveau van landen of het niveau van de scholen. De intraclasscorrelatie op het niveau van het land neemt in het nulmodel ongeveer 11 percent in. Dit betekent dat we kunnen aannemen dat 11 percent van de totale variantie in de antwoorden op deze vraag toegeschreven kan worden aan het landenniveau. Deze voorlopige conclusies suggereren dat landen sterk verschillen wat betreft de bereidheid om te gaan stemmen bij de leerlingen. Men zal opmerken dat de intraclasscorrelatie op landenniveau lichtjes stijgt en de intraclasscorrelatie op schoolniveau daalt wanneer individuele achtergrondstatistieken meer worden opgenomen in Model I, terwijl de intraclasscorrelaties op beide niveaus dalen wanneer schoolervaringen in Model II ingesloten worden. Zelfs nadat al deze variabelen opgenomen werden kan er nog steeds 8 procent van de totale variantie toegeschreven worden aan het landniveau. Daarom geloven we dat het zinvol is om de variabelen op landenniveau in te sluiten in deze dataset. Deze stap is tot nu toe nog niet eerder gezet in het onderzoek naar de IEA-resultaten. Ook bij Model II kan er echter nog altijd 4 procent van de variantie worden toegewezen aan het schoolniveau, zodat we kunnen aannemen dat er ook tussen scholen duidelijke verschillen blijven optreden.

Bij het lezen van de modellen moet er op gewezen worden dat de parameterschatting de basis is van een kansrekening (odds ratio). De kans voorspelt hoe sterk geneigd een leerling is deel te nemen aan verkiezingen. In het nulmodel toont de kans – de antilogit⁴ – van 0,75 aan dat de respondenten een kans van 75 percent hebben om in de toekomst deel te nemen aan verkiezingen. Dit stemt overeen met de vaststelling dat in de totale steekproef ongeveer driekwart van alle leerlingen zegt dat ze later willen gaan stemmen (zie Tabel 1).

Ons eerste achtergrondmodel (Model I) doet in essentie niet veel meer dan het bevestigen van een aantal conclusies uit eerder onderzoek. Meisjes zijn vaker geneigd om aan te geven dat zij zullen deelnemen aan verkiezingen terwijl de socio-economische status van de leerling een

³. Voor een onafhankelijke variabele X_i is het logistisch regressiemodel (met de logit-link):

$$p = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_i)}} \text{ , met } \beta_1 \text{ als het bijkomend effect van de extra toename met 1 éénheid in } X.$$

⁴. De antilogit wordt berekend door de formule $p = \frac{1}{1 + \exp[-(parameter)]}$

significant positief effect heeft. Jongeren die veel tijd buitenshuis doorbrengen zijn duidelijk minder gericht op het schoolgebeuren en zijn minder geneigd deel te nemen aan verkiezingen.

Indien we schoolervaringen mee opnemen in ons model worden de genderverschillen echter niet-significant (Model II). Het model bevestigt dat schoolervaringen inderdaad een sterk effect hebben op de kiesintentie. Jongeren die in de klas les hebben gekregen over het belang van verkiezingen, rapporteren een veel grotere bereidheid om deel te nemen aan toekomstige verkiezingen. De aanwezigheid van een open klasklimaat en de inschatting van het algemene participatieklimaat op school zijn eveneens sterk gerelateerd aan de bereidheid te gaan stemmen. De gemiddelde socio-economische status van de leerlingen op school heeft anderzijds slechts een zwak effect. Of een school al dan niet een elitepubliek rekruteert lijkt geen noemenswaardig effect te hebben op de bereidheid te gaan stemmen van de leerlingen.

De resultaten van Model II laten ons dus niet toe uitsluitel te geven over de vraag wat nu precies de belangrijkste determinant is. We zien dat zowel de formele lesinhoud (het leren over verkiezingen), als de meer informele elementen van het curriculum (een open klasklimaat) een impact hebben op de kiesintenties van jongeren.

Tabel 4. Effecten op kiesintentie, Modellen 0, I and II

	Model 0			Model I			Model II		
	parameter schatting	t-waarde	antilogit	parameter schatting	t-waarde	antilogit	parameter schatting	t-waarde	antilogit
Intercept	1.10***	8.32	0.75	0.49**	3.46	0.62	-6.17***	-27.94	0.00
Gender				0.13***	7.69	0.53	-0.03	-1.31	0.49
Socio-economische status (SES)				0.08***	37.88	0.52	0.06***	23.32	0.52
Tijd doorgebracht buitenshuis				-0.12***	-13.33	0,47	-0.11***	-9.95	0.47
Vertrouwen schoolparticipatie							0.12***	36.01	0.53
Open klasklimaat							0.04***	4.68	0.51
Politieke kennis							0.04***	19.75	0.51
Geleerd over verkiezingen							0.76***	8.86	0.68
Schoolraad aanwezig							0.04	0.35	0.51
Gem. SES in de school							-0.02*	-2.35	0.50
Intraclasscorrelation school	0.11			0.09			0.04		
Intraclasscorrelation land	0.11			0.12			0.08		

Cijfers zijn het resultaat van een multilevel logistisch regressiemodel, met niveau 1 = studenten en niveau 2 = scholen.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Zoals eerder is vermeld kunnen we in de eerste modellen alle variabelen simultaan testen omdat we alleen informatie hebben toegevoegd van de leerlingen-enquêtes, waardoor we kunnen beschikken over een groot aantal cases. In onze volgende modellen integreren we echter ook informatie verkregen van de schoolenquêtes, waardoor het aantal cases daalt. Dit zorgt er voor dat we geen stabiel model meer kunnen bouwen waarin alle variabelen simultaan worden getest. Daarom moeten we een beroep doen op het afzonderlijk testen van deze variabelen in modellen III en IV. De hierin gerapporteerde cijfers zijn dan ook telkens het resultaat van afzonderlijke regressies, waarin de variabelen één voor één werden toegevoegd.

In Model III integreren we de verschillende variabelen die gemeten zijn op het schoolniveau (Tabel 5). We hebben informatie opgenomen over het type van school (bijzonder of officieel) en tevens informatie over de verschillende vormen van burgerschapsvorming. Geen enkele van deze variabelen blijkt echter ook maar enigszins significant. Deze negatieve resultaten betekenen uiteraard niet dat initiatieven met betrekking tot burgerschapsvorming geen effect zouden hebben. We hebben immers in het vorige model gezien dat schoolervaringen wel degelijk een belangrijke invloed hebben op de kiesintentie van de leerlingen. Het gaat hierbij zowel om het formele aspect (les over verkiezingen), als over de informele schoolomgeving (open participatieklimaat). De precieze modaliteiten van de burgerschapsvorming (in geschiedenis, in sociale vorming, via projecten, via speciaal gevormde leerkrachten, in het algemene lessenpakket, of niet), blijken echter geen enkele bijkomende invloed uit te oefenen.

Tabel 5. Effecten op kiesintentie, Model III

Model III: Schoolvariabelen				
		parameter schatting	t-waarde	Antilogit
3A	Intercept	-6.08***	-25.27	0.002
	Schooltype (0 = officiële school)	0.01	0.15	0.50
3B	Intercept	-6.04***	-23.63	0.002
	Aantal uren geschiedenis	-0.02	-0.71	0.49
3C	Intercept	-6.24***	-24.07	0.002
	Aantal uren sociale wetenschappen	0.01	0.45	0.50
3D	Intercept	-6.02***	-26.08	0.002
	Projecten rond burgerschapsvorming?	-0.00	-0.08	0.50
3E	Intercept	-6.01***	-24.38	0.002
	Leerkrachten specialiseren in burgerschapsvorming?	-0.05	-1.46	0.49
3F	Intercept	-5.93***	-23.74	0.003
	Burgerschapsvorming in andere vakken?	-0.09	-2.23	0.48

De cijfers zijn het resultaat van zes afzonderlijke multilevel logistische regressiemodellen (A tot F), waarbij telkens één onafhankelijke variabele afzonderlijk werd getest. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Ten slotte hebben we in Model IV de landenvariabelen opgenomen (Tabel 6). Ook hier zijn de resultaten telkens niet-significant. De mate van economische ontwikkeling, de perceptie van corruptie, het niveau van vrijheid, de stabiliteit van het systeem of zelfs de karakteristieken van het verkiezingssysteem blijken geen invloed te hebben op de kiesintenties bij de bevroegde 14-jarigen. We weten uit eerder onderzoek dat deze variabelen een effect hebben op de opkomst onder volwassenen, maar deze conclusies kunnen duidelijk niet herhaald worden voor de kiesintenties van 14-jarigen. Zelfs als zijn de coëfficiënten soms tamelijk hoog, dan nog blijken ze niet-significant.

Tabel 6. Effecten op kiesintentie, Model IV

Model IV: Landenvariabelen				
		parameter schatting	t-waarde	Antilogit
4A	Intercept	-6.10 ***	-12.76	0.002
	Gini coëfficiënt	-0.002	-0.15	0.50
4B	Intercept	-5.40	-2.95	0.004
	Human Development Index	-0.86	-0.42	0.30
4C	Intercept	-6.20***	-17.07	0.002
	Corruptie (Transparancy International)	0.006	0.12	0.50
4D	Intercept	-6.28***	-6.03	0.002
	Stabiele democratie	0.01	0.11	0.50
4E	Intercept	-6.24***	-23.82	0.002
	Freedom House Index 1999	0.05	0.48	0.49
4F	Intercept	-6.08***	-23.92	0.002
	BNP/ hoofd van de bevolking	-0.00	-0.71	0.50
4G	Intercept	-6.36***	-6.70	0.002
	Open beleid	0.02	0.21	0.51
4H	Intercept	-6.33***	-5.64	0.002
	Politieke competitie	0.02	0.15	0.50
4I	Intercept	-6.02***	-25.28	0.002
	Aantal jaren stabiele democratie	-0.004	-1.55	0.50
4J	Intercept	-6.19***	-13.72	0.002
	Verkiezingssysteem	0.02	0.06	0.51
4K	Intercept	-6.50***	-12.02	0.002
	Reële verkiezingsopkomst	0.005	0.67	0.50

De cijfers zijn het resultaat van elf afzonderlijke multilevel logistische regressiemodellen (A tot K), waarbij telkens één onafhankelijke variabelen afzonderlijk werd getest. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Het feit dat al deze variabelen niet-significant zijn is een uitdaging voor het politicologisch onderzoek aangezien we kunnen aannemen dat variabelen die een impact hebben op de feitelijke verkiezingsopkomst ook op de een of andere manier de toekomstige bereidheid om te stemmen bij adolescenten zouden moeten bepalen. Dit blijkt echter niet het geval. Om op een zeer directe wijze het verband tussen feitelijke opkomst en kiesintenties bij 14-jarigen te bepalen, hebben we in model 4K ook meteen de opkomstcijfers in de periode rond 1999 als onafhankelijke variabele opgenomen. Deze opkomstcijfers werden verzameld in het IDEA-rapport over deelname aan verkiezingen (Pintor & Gratschew 2002). Zelfs bij deze directe test vinden we geen significante relatie: in landen waar de opkomstcijfers hoger liggen zijn jonge mensen niet vaker geneigd deel te nemen aan het verkiezingsproces dan in landen met lage opkomstcijfers. Deze bevinding doet vragen rijzen over de exacte aard van de relatie tussen de kiesintentie bij adolescenten en de feitelijke opkomst. We weten immers dat de intentie tot participatie slechts één mogelijke determinant is van het feitelijke kiesgedrag. Ideosyncratische elementen zoals het verloop van de verkiezingscampagne, de vermeende

inzet van de verkiezingen en de electorale afstand tussen de partijen kunnen immers net zo goed een effect hebben op het feitelijk kiesgedrag. Dit soort elementen komt uiteraard totaal niet aan bod in dit soort onderzoek, waar men veeleer peilt naar een algemene intentie tot participatie.

5. Besluit

In dit artikel hebben we geprobeerd na te gaan welke invloed burgerschapsvorming heeft op de kiesintenties bij 14-jarigen. We hebben dat gedaan door middel van een multilevelanalyse, waarbij zowel leerlingen-, school- als landenkenmerken werden opgenomen. Op het individuele niveau zagen we dat de socio-economische status van de ouders van de leerling een grote impact heeft op de bereidheid te gaan stemmen. De conclusies over de invloed van het schoolgebeuren kunnen behoorlijk optimistisch worden genoemd. Niet alleen de formele leerinhoud, maar ook het feitelijke participatieklimaat in de klas en op de school hadden een duidelijke invloed op de bereidheid te gaan stemmen (Model III). Als we vervolgens kijken naar het soort initiatieven dat scholen ondernemen dan zien we geen bijkomende effecten meer. Onze resultaten liggen dus volledig in lijn met die van eerder onderzoek. Net zoals Niemi en Junn komen we tot de conclusie dat burgerschapsvorming wel degelijk significante effecten heeft. Samen met Torney-Purta kunnen we besluiten dat het daadwerkelijke participatieklimaat op school ('democratic school') echter even belangrijk is. Op basis van dit grootschalige comparatieve onderzoek moeten we echter tot de conclusie komen dat er niet echt een specifieke pedagogische aanpak is die zich opdringt: de manier waarop burgerschapsvorming wordt onderwezen lijkt niet onmiddellijk relevant, althans niet bij een dergelijk grootschalig onderzoek. Allicht zijn er wel 'best practices' aan te wijzen, waarbij specifieke vormen van burgerschapsvorming heel succesvol blijken te zijn, maar dergelijke praktijken komen moeilijk tot uiting in een onderzoek van deze omvang. Als belangrijkste conclusie kunnen we dan ook stellen dat het belangrijk is dat scholen op een intensieve en doorleefde manier aandacht besteden aan burgerschapsvorming. Het is van belang zich hierbij niet alleen te richten op de formele lesinhoud, maar ook op de democratische cultuur binnen de school zelf. Over de specifieke vorm waarin burgerschapsvorming het best kan gebeuren, kunnen we op basis van dit onderzoek geen enkele aanbeveling doen, en misschien doet die vorm er ook niet zo toe. Zolang scholen er maar in slagen zelf een democratische leeromgeving te bieden, kunnen we verwachten dat leerlingen ook gesocialiseerd worden in

een democratische politieke cultuur. Onze belangrijkste conclusie op pedagogisch vlak is dan ook dat er niet echt een bepaalde didactiek of methode is, die tot betere resultaten leidt. Veeleer ondersteunt onze analyse de indirecte aanpak: uiteraard dienen scholen aandacht aan burgerschapsvorming te besteden, maar de resultaten van die vorming zijn in sterke mate afhankelijk van de vraag of de school er in slaagt een open en democratische schoolomgeving tot stand te brengen.

Literatuur

- Blais, A. & Dobrzynska, A. (1998). Turnout in Electoral Democracies. *European Journal of Political Research*, 33(2), 239-261.
- Blais, A., Gidengil, E. & Nevitte, N. (2004). Where does Turnout Decline come From? *European Journal of Political Research*, 43(2), 221-236.
- Braak, J. Van & Kavadias, D. (2005). The Influence of Social-demographic Determinants on Secondary School Children's Computer Use, Experience, Beliefs and Competence. *Technology Pedagogy and Education*, 14(1), 43-60.
- Burstein, L. (1980). The Analysis of Multilevel Data in Educational Research and Evaluation. *Review of Research in Education*, 8, 158-233
- Butin, D.W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Claes, E. & Hooghe, M. (2006). Het Vlaams Participatiedecreet (2004) en de 'democratische school'. Schoolparticipatie en de politieke socialisatie van leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, 2005-06, 5-6, te verschijnen.
- Coleman, J. & Hoffer, Th. (1987). *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. New York: Basic.
- Dekker, P. & Hooghe, M. (2003). De burger-nachtwaker. Naar een informalisering van de politieke participatie van de Nederlandse en Vlaamse bevolking. *Sociologische Gids*, 50(2), 156-181.
- Deth, J. van & Kreuter, F. (1998). Membership in Voluntary Associations. In J. van Deth (ed.), *Comparative Politics. The Problem of Equivalence*. (pp. 135-154) London: Routledge.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education. A Study in the theory and applications of the sociology of education*. New York: Free Press.
- Finkel, S. (2002). Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Countries. *Journal of Politics*, 64(4), 994-1020.
- Flanagan, C. (2003), Developmental Roots of Political Engagement, *Political Science & Politics*, 36(2), 257-261.
- Franklin, M. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W. (2001), Political knowledge, political engagement, and civic education, *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- Galston, W. (2004), Civic education and Political Participation, *PS: Political Science and Politics*, 37, 263-266.
- Green, D. & Gerbner, A. (2004). *Get out the Vote. How to Increase Voter Turnout*. Washington D.C.: Brookings Institute.
- Hartshorne, H., & May, M.A. (1928). *Studies in the Nature of Character. I. Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Hyman, H. (1959). *Political Socialization. A Study in the Psychology of Behavior*. New York: Free Press.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W.M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Development* (pp. 92-107). New York: Wiley.
- Hoeven, M. van der (2004). *Brief aan de Tweede Kamer van de Staten-Generaal, 23 april 2004*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Hooghe, M. (2004). Political Socialization and the Future of Politics, *Acta Politica*, 39(4), 331-341.
- Jennings, M.K. & Niemi, R. (1981). *Generations and Politics*. Princeton: Princeton University Press.
- Jennings, M.K. & Stoker, L. (2004). Social Trust and Civic Engagement Across Time and Generations. *Acta Politica*, 39(4), 342-379.
- Kittel, B. (1999). Sense and Sensitivity in Pooled Analysis of Political Data. *European Journal of Political Research*, 35(2), 225-253.
- Kohlberg, L. & Higgins, A. (1987). School Democracy and Social Interaction. In W. Kurtines & J. Gerwirts (Eds.), *Moral Development Through Social Interaction* (pp.102-128). New York: Wiley.
- Metz, E., McLellan, J. & Youniss, J. (2003). Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203.
- Macedo, S. et al. (2005). *Democracy at Risk. How Political Choices undermine Citizen Participation, and What We can Do About it*. Washington D.C.: Brookings Institution.
- Marshall, M.G. & Jagers, K. (2002), *Polity IV Project: Political Regime Characteristics and Transitions, 1800-2002. Dataset Users' Manual*. Maryland: University of Maryland.
- Morgan, W. & Streb, M. (2001), Building Citizenship. How Student voice in service-learning develops civic values, *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.
- Niemi, R. & Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nieuwbeerta, P. & Wittebrood, K. (1995). Intergenerational Transmission of Political Party Preference in the Netherlands. *Social Science Research*, 24(3), 243-261.
- Noortgate, W. van den, Opdenakker, M.C. & Onghena, P. (2005). The Effects of Ignoring a Level in Multilevel Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 281-304.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en Burgerschap: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- O'Toole, Th., Lister, M., Marsh, D., Jones, S. & McDonagh, A. (2003). Tuning Out or Left Out? Participation and Non-Participation Among Young People. *Contemporary Politics*, 9(1), 45-61.
- Pintor, R. & Gratschew, M. (2002). *Voter Turnout since 1945*. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Plutzer, E. (2002). Becoming a Habitual Voter. Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood, *American Political Science Review*, 96(1), 41-56.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Rose, R. (2004), Voter Turnout in the European Union Member Countries. In *Voter Turnout in Western Europe since 1945*. (pp. 17-24) Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Rubenson, D., Blais, A., Fournier, P., Gidengil, E. & Nevitte, N. (2004). Accounting for the Age Gap in Turnout. *Acta Politica*, 39(4), 407-421.
- Sapiro, V. (2004), Not your parents' political socialization. Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7, 1-23.
- Schulz, W. & Sibberns, H. (Eds., 2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Singer, J. (1998). Using SAS PROC MIXED to Fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(4), 323-355.
- Smith, E. (1999). The Effects of Investments in the Social Capital of Youth on Political and Civic Behavior in Young Adulthood, *Political Psychology*, 20(3), 553-580.

- Snijders, T. & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Thousand Oaks: Sage.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2005). *Grenzen aan een maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: SCP.
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V.A. (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 566-603) Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Staub, E. (1979). *Positive Social Behavior and Morality. Socialisation and development: Vol.2*. New York: Academic Press.
- Stolle, D. & Hooghe, M. (2004). The Roots of Social Capital. Attitudinal and Network Mechanisms in the Relation between Youth and Adult Indicators of social Capital. *Acta Politica*, 39(4), 422-441.
- Stolle, D. & Hooghe, M. (2005). Inaccurate, Exceptional, One-Sided or Irrelevant? The debate about the alleged decline of social capital and civic engagement in Western societies. *British Journal of Political Science*, 35(1), 149-167.
- Tillekens, G. (1990). *Nuchterheid en nozems. De opkomst van de jeugdcultuur in de jaren vijftig*. Muiderberg: Coutinho.
- Torney-Purta, J. (2004). Adolescents' Political Socialization in Changing Contexts: An International Study in the Spirit of Nevitt Sanford. *Political Psychology*, 25(3), 465-478.
- Torney-Purta, J., Barber, C.H. & Richardson, W.K. (2004). Trust in Government-Related Institutions and Political Engagement among Adolescents in Six Countries. *Acta Politica*, 39(4), 380-406.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Verba, S., Schlozman, K.L. & Brady, H. (1995). *Voice and Equality*. Harvard: Cambridge University Press.
- Wittebrood, K. (1994). Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer? *Acta Politica*, 29(3), 285-308.
- Younnis, J., McLellan, J.A. & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631.